

Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu

Marta Białecka-Pikul¹

Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego

ACQUISITION OF SOCIAL KNOWLEDGE FROM PERSPECTIVE OF RESEARCH ON CHILDREN'S THEORIES OF MIND

Abstract. The main aim of the article is to prove that research on children's theories of mind create new possibilities to understand acquisition of knowledge concerning social world. Social understanding, that is understanding of adults, other children and oneself, has been examined by cognitive developmental psychologists and has been seen for many years as a process dependent on cognitive development. From the children's theories of mind perspective (Flavell, 1988; Wellman, 1990; Astington, 1993) the nature of social knowledge is a process of constructing a theory or model of social world and of a person as a social being. Moreover research on prerequisites of theories of mind emphasize complex and rich social knowledge of even two- three-year-olds.

Badacze „dziecięcych teorii umysłu” (Flavell, 1988; Wellman, 1990; Astington, 1993) wskazują, że dziecko w wieku przedszkolnym tworzy system reprezentacji, które dotyczą myśli, przekonań, uczuć i pragnień innych osób. System ten jest spójną koncepcją, która pozwala dziecku rozumieć i wyjaśniać zachowania, a służą temu terminy będące konstruktami teoretycznymi. Założenie, że małe dziecko buduje naiwne teorie, a zwłaszcza, że tworzy teorię odnoszącą się do funkcjonowania umysłu, pozwala w nowy sposób odnieść się do problematyki wiedzy społecznej dziecka. Badania nad prerekwizytami tzw. dziecięcej teorii umysłu (komunikacją, rozpoznawaniem emocji, zabawą w udawanie) pokazują, że 2-, 3-letnie dzieci mają bogatą wiedzę na temat innych osób i samego siebie.

Znane dotychczas rozważania nad dziecięcymi teoriami umysłu wskazują, że nie docenialiśmy możliwości poznawczych małych dzieci. Można również twierdzić, że przyjęcie tej nowej perspektywy badawczej doprowadziło do odkrycia nowych danych z zakresu poznania społecznego dziecka.

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest wykazanie, że badania nad tzw. dziecięcymi teoriami umysłu stwarzają nowe możliwości w rozumieniu nabywania przez dziecko wiedzy o świecie społecznym. Aby powyższy cel osiągnąć, po pierwsze, przypomnę klasyczne badania nad wiedzą społeczną (definicja, badania sprzed roku 1983), czyli ogólnie charakteryzuję problematykę, którą zajmują się badacze wiedzy społecznej. Po drugie, postaram się wskazać istotne dla omawianej problematyki przykłady badań prowadzonych pod hasłem „dziecięce teorie umysłu”, co pozwoli mi, po trzecie, wykazać, że opisywany nurt badawczy stanowi nową perspektywę badań, a więc daje nowe możliwości badań nad wiedzą społeczną, proponując nowe techniki, nowe sposoby analizy, a przede wszystkim przynosząc nowe rozumienie natury wiedzy dziecka o świecie społecznym.

WIEDZA SPOŁECZNA DZIECKA W ŚWIETLE BADAŃ KLASYCZNYCH

Obok wiedzy fizycznej i logiczno-matematycznej Jean Piaget wyróżnił także wiedzę społeczną, której przykładami są prawa, normy moralne, etyka i język (za: Wadsworth, 1998). Jest to bardzo szerokie rozumienie pojęcia wiedzy społecznej, czyli odnoszącej się do świata społecznego. Wiedza ta, zdaniem Piageta, jest konstruowana na podstawie interakcji społecznych, głównie interakcji z rówieśnikami, a jej prawdziwy rozwój rozpoczyna około 7., 8. roku życia, gdy dziecko jest już zdolne do decentracji (wyzbywa się poznawczego egocentryzmu).

Teoria Piageta zainspirowała wielu uczonych, którzy w latach 70. i 80. rozpoczęli badania nad poznaniem społecznym (*social understanding*). W ramach tych klasycznych już badań można wyróżnić trzy nurty (Shantz, 1983).

Pierwszy nurt to badania nad poznaniem społecznym, w których próbowano wykryć, czym różni i w czym jest

¹ Adres do korespondencji: Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, al. Mickiewicza 3, 31-120 Kraków, e-mail: martabp@apple.phils.uj.edu.pl

MARTA BIAŁECKA-PIKUL

podobny ten rodzaj wiedzy o świecie od poznawania świata fizycznego. Pogląd, że poznanie społeczne przebiega stadialnie (jak poznanie fizyczne), zyskał bogate potwierdzenie empiryczne i zaowocował w postaci np. koncepcji Selmana (pięcioetapowy model rozumienia społecznego, 1980) czy też w postaci modelu zmian rozwojowych w dziecięcym rozumieniu pojęcia „przyjaźń” (np. koncepcja Damona z 1977 r.). Oba te przykłady dobrze obrazują wnioski płynące z badań, które można streścić postaci trzech twierdzeń (por. Vasta, Haith, Miller, 1995):

(1) Istnieją istotne podobieństwa pomiędzy rozwojem wiedzy fizycznej i rozwojem wiedzy społecznej (wzrost zasobu wiedzy, pogłębianie się wiedzy, jej integracja, obiektywizacja – por. Skarżyńska, 1981);

(2) Rozwój poznawczy jest warunkiem koniecznym zdobywania wiedzy społecznej (w szczególności operacyjność myślenia – Selman, 1980);

(3) Różnice między poznaniem społecznym a fizycznym są znaczące. Ludzie jako obiekty samoświadome i myślące są zdolni do zachowania intencjonalnego i spontanicznego, a stosunki między nimi polegają na interakcjach, które z kolei zmuszają do koordynacji zamiaru i działania. Dlatego rozumienie innych jest bardziej złożone i trudniejsze od poznawania świata fizycznego.

W ramach przedstawianego nurtu badawczego podstawowym pojęciem wyjaśniającym był termin „egocentryzm”, stąd badania nad dziecięcą umiejętnością przyjmowania perspektywy społecznej czy podejmowania roli można uznać za reprezentatywne dla tego nurtu. Na podstawie przeprowadzonych badań wykazano (Shantz, 1983), że dzieci nie są aż tak egocentryczne jak uważał Piaget, ale że rzeczywiście wraz z wiekiem zachodzą znaczące zmiany w ich zdolności do przyjmowania cudzej perspektywy czy ogólnie w wiedzy społecznej. Przykładem badań nad umiejętnością podejmowania roli mogą być eksperymenty z użyciem tzw. Testu Podejmowania Ról Feffera (1970 – za: Skarżyńska, 1981). W teście tym badany opowiada historyjki przedstawione na wieloznacznych rysunkach obrazujących sytuacje społeczne; badani opisywali ten sam rysunek kilkakrotnie, kolejno z punktu widzenia każdego uczestnika sytuacji. Oceniano zdolność do zmiany wersji wstępnej opowiadania – zależnie od przyjmowanej perspektywy kolejnych postaci – oraz spójność spostrzegania przedstawionej sytuacji (czyli spójność wersji). Faktycznie zatem badano zdolność do decentracji, możliwości poznawcze dziecka, a nie jego wiedzę społeczną. Należy również pamiętać, interpretując wyniki otrzymywane z użyciem tego rodzaju metod, że może istnieć rozbieżność między momentem, gdy dziecko zdolne jest do decentracji interpersonalnej (przyjęcia cudzej perspektywy), a chwilą, gdy zdolność ta zaczyna brać udział w regulacji zachowania (Skarżyńska, 1981).

Drugi nurt badawczy w klasycznych już dziś badaniach nad wiedzą społeczną dziecka stanowią poszukiwania i próby zainspirowane teoriami atrybucji Heidera czy Kelleya, w których sprawdzono, co dzieci wiedzą na temat przyczyn zachowania innych, czy – i kiedy – dzieci stosują różne zasady atrybucji, np. zasadę współmienności, kiedy zaczynają popełniać podstawowy błąd atrybucji. Zwięzły opis badań, które można zaliczyć do tego nurtu, prezentuje w swojej książce Skarżyńska (1981).

Trzeci ważny nurt poszukiwań badawczych w tradycji badań nad wiedzą społeczną został zainspirowany wprowadzeniem przez Flavella (1971) terminu „metapoznanie”. Badania nad możliwościami metapoznawczymi dzieci, zwłaszcza nad dziecięcą wiedzą o pamięci i strategiach pamięciowych, doprowadziły do wielu ważnych odkryć, a przede wszystkim wskazały, że 6- czy 7-letnie dzieci mają pewną wiedzę o możliwościach własnego umysłu.

Shantz (1983) pisze, że jeśli przed 1983 r. ktoś badał wiedzę społeczną dziecka, to jego poszukiwania należały do jednego z trzech omówionych nurtów, czyli prowadził badania w ramach tradycji postpiagetowskiej, odnosił się do teorii atrybucji lub twierdził, że dziecko rozwija sprawności metapoznawcze. Podsumowując dorobek tych klasycznych badań nad poznaniem społecznym można twierdzić, że w świetle wtedy uzyskanych wyników dopiero 7-, 8-letnie dzieci powoli zaczynają budować wiedzę społeczną czy reprezentację poznawczą siebie i innych, która w okresie późnego dzieciństwa szybko się rozwija zarówno dzięki coraz większym poznawczym możliwościom dzieci, jak i dzięki aktywności, a zwłaszcza jego kontaktom z rówieśnikami.

Czyżby jednak w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa dziecko nie było zdolne do poznawania świata społecznego i gromadzenia wiedzy o nim? Czy można twierdzić, że trzylatek nic nie wie o człowieku jako istocie społecznej, nie zna przyczyn zachowania innych osób albo nie rozumie podstawowych zasad społecznej interakcji? Nawet potoczne obserwacje prowadzą do przeczącej odpowiedzi na te pytania.

Dziecięce poznawanie świata społecznego (*social cognition*) można, zgodnie z poglądami Hay i Demetriou (1998), rozpatrywać na co najmniej dwu poziomach, mikro i makro. Zdaniem Hay i Demetriou większość współczesnych psychologów rozwojowych badających poznanie społeczne odnosi się do poziomu mikro, czyli do poziomu diady, i zadaje pytanie o to, jak dzieci rozumieją i co wiedzą na temat innych osób w określonych sytuacjach. Rzadziej badana jest dziecięca wiedza o regułach interakcji społecznych, związkach między ludźmi czy procesach, które dzieją się w grupach (poziom makro). Uważam, że przejście w badaniach z poziomu makro (wiedza społeczna jako wiedza o regułach społecznych, rolach, normach) do poziomu mikro (wiedza społeczna jako wiedza o człowieku jako istocie społecznej, poziom diady) było pierwszym krokiem w przyjmowaniu nowej perspektywy w badaniach nad poznaniem społecznym. Kolejny krok stanowiła zmiana w metodologii badań, która

NABYWANIE WIEDZY SPOŁECZNEJ

z pewnością była również związana z większym zainteresowaniem procesami, które mają miejsce w diadzie, zwłaszcza diadzie matka – dziecko. Przełomowe odkrycia Trevarthena (1979) czy Schaffera (1994), dokonane dzięki obserwacji z użyciem kamer wideo, a szczególnie analiza interakcji między matką a niemowlęciem, wskazały, że dziecko nie tylko odpowiada na zainicjowaną przez matkę wymianę, lecz także prezentuje zachowania świadczące o umiejętności kontroli i regulacji zachowań partnera interakcji. Takie zachowania można interpretować jako przejawy wiedzy dziecka na temat zarówno zasad interakcji, jak i partnera. Podsumowując wstępne uwagi należy stwierdzić, że badacze wiedzy społecznej przestali skupiać się na szczegółowych pytaniach o to, jak dziecko rozumie autorytet czy przyjaźń, a zaczęli zadawać pytania bardziej podstawowe, choć trudniejsze, a więc o to, co dziecko wie o człowieku, jego naturze, przyczynach zachowania. Poznanie społeczne zdefiniowano jako nabywanie wiedzy o ludziach jako o istotach społecznych. Warto przytoczyć współczesną definicję poznania społecznego, którą w 1997 r. zaproponowała Hala: „Poznanie społeczne jest myśleniem o innych ludziach, a w szczególności to wszelkie nasze starania, aby wyjaśnić zachowania innych w terminach myśli, zachowań, pragnień czy odczuć” (1997, s. 3). Innymi słowy, poznanie społeczne jest budowaniem zdroworozsądkowej czy naiwnej psychologii, jest poznawaniem pragnień, intencji i przekonań innych osób poprzez interpretowanie ich zachowań. Wiedza społeczna zdobyta w toku tak opisywanego poznania społecznego jest faktycznie naiwną psychologią albo inaczej „teorią umysłu”.

KONCEPCJE TEORII UMYSŁU – NOWY NURT BADAWCZY

Rok 1978 uznaje się powszechnie za początek nowego nurtu badawczego. Wtedy właśnie Premack i Woodruff w czasopiśmie *Behavioral and Brain Sciences* po raz pierwszy użyli terminu „teoria umysłu”. „Mówiąc, że ktoś ma teorię umysłu, stwierdzamy, że osoba ta przypisuje (*imputes*) stany umysłowe (czyli przekonania, pragnienia, uczucia, wiedzę) sobie lub innym. System odniesień tego rodzaju można uważać za teorię, po pierwsze dlatego, że stany te nie są wprost obserwowalne, a po drugie, gdyż system ten może być używany do przewidywania zachowań” (cyt. za: Whiten, 1994, s. 515). Dyskusja wśród filozofów doprowadziła do stwierdzenia, że aby ocenić, czy ktoś „posiada” teorię umysłu, wystarczy sprawdzić, czy rozumie naturę przekonań, a szczególności fałszywych przekonań, czyli: czy przewidując zachowanie innej osoby, uwzględnia jej wiedzę i myślenie o sytuacji, a nie tylko sytuację jako taką. Tak powstały techniki badań, czyli tzw. testy fałszywych przekonań. Pierwszy z nich to test niespodziewanej zmiany – Unexpected Transfer Test (Wimmer, Perner, 1983), znany również jako zadanie z Maxim lub jako test Sally-Ann (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Polega on na przedstawieniu dziecku pewnego wydarzenia w postaci inscenizacji kukielkowej. W wydarzeniu biorą udział dwie laleczki, np. Sally, która ma koszyk, i Ann, która ma pudełko. Sally wkłada kulkę do swojego koszyka, a gdy na chwilę wychodzi, niegrzeczna Ann przekłada kulkę do swojego pudełka. Wtedy eksperymentator pyta dziecko: „Gdzie Sally poszuka swojej kulki, gdy wróci?” Pytanie dotyczy więc wiedzy dziecka o przekonaniach Sally, a zwłaszcza świadomości, że kiedy mamy nawet błędne przekonanie o rzeczywistości, nasze zachowanie wynika zawsze z naszej wiedzy, czyli z tego, jak świat spostrzegamy, a nie z tego, jaki on jest naprawdę. Pierwsze badania z użyciem różnych wersji testu niespodziewanej zmiany wskazały, że 4-, 5-letnie dzieci rozwiązują go błędnie, natomiast trzylatki nie potrafią prawidłowo przewidzieć zachowań Sally. W świetle tych wyników sugerowano, że teoria umysłu rozwija się u dzieci pod koniec średniego dzieciństwa, a także zastanawiano się, czy wiedzę dziecka o stanach mentalnych trzeba koniecznie nazywać teorią, czy nie wystarczy pozostać przy określeniu „wiedza o umyśle”. Spór ten do dziś nie został rozstrzygnięty i często badacze tego nurtu, a więc posługujący się terminem „teoria umysłu”, piszą, że używają go w ścisłym, węższym znaczeniu lub bardziej szeroko, metaforycznie. Na przykład Gopnik i Wellman (1994) twierdzą, że wiedza dziecka o umyśle jest teorią, stanowi spójny system wyjaśniający fragment rzeczywistości, ma własne zastrzeżone terminy i rozwija się stopniowo, podobnie jak teorie naukowe. Z kolei Flavell (2000) czy Mitchell (1996) piszą raczej o dziecięcym rozumieniu świata mentalnego czy wiedzy o umyśle. Jednak wymienieni badacze prowadzą swoje dociekania teoretyczne i badania pod hasłem „dziecięca teoria umysłu”, że 4-, 5-letnie dzieci rozwiązują go błędnie, natomiast trzylatki nie potrafią prawidłowo przewidzieć zachowań Sally. Począwszy od lat 80. liczba badań opublikowanych w ramach tego nurtu jest z pewnością imponująca (por. Flavell, 2000), o czym świadczy chociażby fakt, że Wellman, Cross i Watson (2001) dokonali już metaanalizy wyników uzyskanych w 178 oddzielnych studiach dotyczących rozumienia przez dziecko fałszywych przekonań. Moim zdaniem dociekania wokół dziecięcych teorii umysłu są nie tylko częścią czy ciekawym fragmentem badań nad dziecięcym poznaniem społecznym, gdyż przecież znowu dotyczą wiedzy o innych ludziach, ale otwierają nową perspektywę w badaniu rozwoju wiedzy społecznej u dziecka. Są one z pewnością uzupełnieniem badań klasycznych, a dzięki użyciu nowych technik czy metod analizy wyników przynoszą nowe spojrzenie na naturę wiedzy społecznej. Postaram się zobrazować przedstawioną tezę przykładami, zwłaszcza dotyczącymi małych dzieci, w pierwszym i drugim roku życia.

PRZYKŁADY BADAŃ NAD WIEDZĄ SPOŁECZNĄ DZIECKA Z PERSPEKTYWY TEORII UMYSŁU

Z pewnością w ramach omawianego nurtu badawczego poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jak dziecko **zaczyna** budować swoją wiedzę o ludziach, kiedy możemy obserwować załączki tej wiedzy. Nagrania wideo, z kilku kamer, analiza obrazu klatka po klatce, w sytuacji, gdy np. pokazywano dzieciom przedmiot i twarz człowieka, zaowocowały eksperymentalnym potwierdzeniem znanej w psychologii tezy, że niemowlęta różnicują ludzi i przedmioty (w obecności ludzi istotnie częściej uśmiechają się, wokalizują, a wobec rzeczy czynią to rzadziej; gdy znika przedmiot, sięgają po niego, gdy znika osoba, wokalizują). Jak pisze Poulin-Dubois (1999), niemowlęta inaczej zachowują się w stosunku do ludzi niż w relacji do przedmiotów oraz oczekują, że ludzie inaczej niż przedmioty zachowują się wobec nich. Wnikliwa obserwacja tak małych dzieci dowodzi zdaniem Flavella (2000), że niemowlęta spostrzegają ludzi jako „uległe podmioty” (*compliant agents*); „podmioty”, gdyż mogą samodzielnie i z własnej inicjatywy się poruszać, „uległe”, ponieważ można na nie wpływać na odległość dzięki sygnałom komunikacyjnym (poprzez płacz czy uśmiech).

Konstruując załączki teorii umysłu, dzieci stają się mentalistami (nie behawiorystami), czyli budują swoją wiedzę o innych osobach jako o istotach społecznych. Odkryta już wcześniej przez Brunera (1975) dziecięca zdolność do dzielenia uwagi (*joint attention*), śledzenia wzrokiem kierunku patrzenia opiekuna i wreszcie wspólnego działania (*joint action*), które polega np. na zabawie w dawanie przedmiotu, wskazują, że dziecko „odczytuje” zawartość umysłu opiekuna (z tego na co patrzy, czego chce, czym się interesuje), a więc wnioskuje z zachowania o stanach mentalnych, których z pewnością nie umie ani nazwać, ani wyrazić inaczej niż poprzez zachowanie adekwatne do sytuacji. Interakcje kilkunastomiesięcznych niemowląt z opiekunami, a szczególnie używanie gestów wskazywania (protodeklaratywów – Butterworth, 1995), aby pokierować uwagą dorosłego, skomentować coś w otoczeniu, dowodzą, że dzieci wiedzą, iż dorosły spostrzega i interpretuje otaczający świat. Jak pisze Flavell (2000) – dzieci rozumieją, że zachowanie ludzi cechuje intencjonalność (w szerokim znaczeniu tego słowa – *aboutness* – tzn. że dotyczy ono czegoś poza sobą). Jak piszą Flavell i Miller (1998) można twierdzić, że obserwując zabawę dziecka i dorosłego przedmiotem, zwłaszcza podejmowaną z inicjatywy dziecka, takie mentalistyczne interpretacje zachowania dziecka nie są bezpodstawne. Gdyby przyjąć stanowisko behawiorystyczne, należałoby się spodziewać, że dziecko wielokrotnie pokaże dorosłemu przedmiot, gdyż on za każdym razem chętnie nagrodzi je uśmiechem, gestem, słowem. Gdy jednak dziecko inicjuje zabawę przedmiotem, okazuje się, że pokazuje ono dorosłemu zabawkę **tylko raz** i jeśli uda mu się zainteresować dorosłego, nie powtarza czynności. Innymi słowy „wie, że dorosły widzi” przedmiot, czyli przypisuje mu nieobserwowalne, wewnętrzne stany. Z pewnością dziecko nie potrafi o tej wiedzy mówić, nie wiemy również, jaka jest forma tej wiedzy, ale opisane obserwacje zachowania dowodzą, że kilkunastomiesięczne niemowlęta są już mentalistami.

Wiedza o ludziach nie odnosi się tylko do tego, że ludzie spostrzegają, myślą, wiedzą, ale także obejmuje rozumienie ich uczuć i pragnień. Około pierwszego roku życia dziecko wykorzystuje informacje o mimicznym wyrazie emocji innych osób do regulowania swojego zachowania. Zjawisko społecznego odnoszenia (*social referencing*) zbadano dzięki aparaturze skonstruowanej do badań nad dziecięcym spostrzeganiem głębi (Gibson, Walk, 1960), czyli „urwisku wzrokowemu”. Campos i Stenberg (1981) stwierdzili, że jeśli twarz matki wyrażała emocje radości czy zainteresowania, dzieci chętniej raczkowały, nawet pokonując „wzrokowe urwisko”, i przeciwnie – gdy matki były zagniewane lub przestraszone, dzieci nie raczkowały w ich kierunku. Stwierdzono, że dziecko kieruje się wyrazem mimicznym emocji, aby określić swoje zachowanie w danej sytuacji.

Czy jednak takie zachowania świadczą o wrodzonej wrażliwości dziecka na stany mentalne, które rozpoznaje dzięki mimice, czy może tylko o tym, że dzięki powtarzającym się, codziennym sytuacjom nauczyło się wiązać wyraz mimiczny emocji z sytuacją czy przedmiotem, a więc odczytuje ekspresję emocji jako informację o przedmiocie („to jest niebezpieczne”), a nie o uczuciach matki?

Aby rozstrzygnąć tę wątpliwość i wykazać, że dziecko jednak wie, że ludzie przeżywają emocje, i potrafi wiązać te emocje np. z zaspokojeniem pragnień, które kierują zachowaniem, należało zbadać dziecięce rozumienie pragnień. Wskażę dwa przykłady takich badań, prowadzonych przez badaczy dziecięcych teorii umysłu poszukujących załączków wiedzy dziecka o stanach mentalnych.

Baron-Cohen oraz Campbell i współpracownicy (1993 – za: Baron-Cohen, Ring, 1994) dowiedli, że 3-, 4-letnie dzieci przeprowadzają wnioskowanie na temat pragnień innej osoby. Przesłanką wnioskowania jest kierunek, w jakim patrzy ta osoba. Badacze pokazywali dzieciom prostokątną tablicę, na której w czterech rogach znajdowały się zdjęcia opakowań znanych dziecku czekoladek (*milky way, kit kat, polo, smarties*), a w centrum schemat twarzy (*Charlie*), której oczy były skierowane na jedną z czekoladek. Dzieciom zadawano pytanie: „Którą czekoladkę chce dostać Charlie?” Dzieci 3-letnie bez trudności wnioskowały o pragnieniach Charliego, biorąc pod uwagę jedynie to, na co patrzył. Autorzy eksperymentu twierdzą, że ukierunkowanie wzroku jest dla dzieci

NABYWANIE WIEDZY SPOŁECZNEJ

ważną wskazówką na temat pragnień i celów innej osoby, a zarazem dowodzi istnienia tzw. mechanizmu podzielenia uwagi (*shared attention mechanism*, SAM), który pozwala dziecku sprawdzić, czy ktoś inny ukierunkowuje uwagę na ten sam obiekt, na który ono patrzy. Spontaniczne dziecięce sprawdzanie, czy mama również patrzy na zabawkę, na którą patrzy dziecko, wskazuje, że dzieci tworzą reprezentacje stanu umysłu drugiej osoby, w tym wypadku mamy, i prowadzą złożone wnioskowania (np. „mama widzi, że ja widzę”), czyli budują tzw. reprezentacje trzeciego rzędu (*triadic representation*)². Obserwacje zachowań dzieci dowodzą, że reprezentacje tego rodzaju działają już między 9. a 18. miesiącem życia i stanowią podstawę budowania złożonej wiedzy na temat umysłu, która ma charakter teorii i która zaczyna funkcjonować między 36. a 48. miesiącem życia. Wtedy właśnie mechanizm podzielenia uwagi (SAM) pobudza do działania mechanizm teorii umysłu (*theory of mind mechanism*, TOMM). Przetawiony fragment koncepcji Barona-Cohena na temat rozwoju mechanizmu teorii umysłu dobrze obrazuje tezę, że już w drugim półroczu 2. roku życia dzieci prowadzą złożone wnioskowania na temat związku między stanami umysłu (pragnieniami) a zachowaniem.

Eksperyment zaprojektowany przez Repacholi i Gopnik (1997) jest kolejnym potwierdzeniem postawionej tezy. Autorki zaprosiły do eksperymentu dzieci w wieku około 18 miesięcy. W czasie badania dziecko siedziało przy stoliku naprzeciw eksperymentatora. Przed nim znajdowały się dwie miski – jedna z krakersami, druga z brokułami. Najpierw dziecko częstowało się tym, co samodzielnie wybrało. W ten sposób sprawdzono jego preferencje. Następnie, jeśli dziecko wybrało krakersy, eksperymentator próbował jeść krakersy i mocno się krzywił (mówił „fu, okropne, niedobre” i wyrażał niesmak mimiką), a następnie jadł brokuły i uśmiechał się (mówił „pyszne, jakie dobre” i mimiką wyrażał zadowolenie). Tak postępowano w jednej grupie badanych dzieci, tzw. niedopasowanej. W drugiej grupie badanych dzieci eksperymentator miał preferencje zawsze zgodne z dziecięcymi (grupa dopasowana). Końcowa, najważniejsza część eksperymentu była w przypadku dziecka z każdej grupy taka sama. Eksperymentator odsuwał na boki obie miski z przysmakami, kładł otwartą rękę na środku stołu i mówił: „Chciałbym jeszcze, daj mi jeszcze trochę”. Osiemnastomiesięczne dzieci dawały dorosłemu znacząco częściej to, co lubił. Tak postępowaly zarówno dzieci, których preferencje były zgodne z preferencjami dorosłego (grupa dopasowana), jak i – co ważniejsze – te, które wołały coś innego niż dorosły (grupa niedopasowana). Dzieci potrafiły więc rozpoznać subiektywne pragnienia innej osoby, rozumiejąc, że dorosły woli brokuły, nawet wtedy, gdy one same wołały krakersy. Rozpoznawanie pragnień, świadomość, że inni mają własne oczekiwania i preferencje, stanowi złożoną wiedzę o stanach mentalnych, nazywaną teorią umysłu. Wiedza ta jest złożona i spójna, służy wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowań innych ludzi i pozwala dzieciom poznawać świat społeczny. W wieku dwóch, trzech lat poznawanie świata ludzi odbywa się również podczas zabawy, szczególnie podczas tzw. zabawy w udawanie. Trzylatek chętnie przyjmie od mamy banana, przyłoży go do ucha i powie „halo”, i mimo że wie, iż to banan, na chwilę „przypisze” mu inne własności i podejmie zabawę. Ten klasyczny już przykład zabawy w udawanie, którego jako pierwszy użył Leslie (1987), również doskonale obrazuje to, jak bardzo złożona, a nawet abstrakcyjna jest wiedza dziecka o świecie. Potrafi ono oderwać się na chwilę od realnych cech przedmiotu, „zawiesić” je na pewien czas, aby przypisać przedmiotowi zupełnie inne cechy, i mając w umyśle jedynie reprezentację pomyślanego przedmiotu (chwilowe znaczenie przedmiotu), podjąć zabawę. Inicjowanie i podejmowanie takiej zabawy jest dowodem na to, że w umyśle dziecka jest pewien model opisujący i wyjaśniający rzeczywistość. Innymi słowy, wie ono, jaka jest relacja między przedmiotem, tj. bananem (tzw. reprezentacja podstawowa według Lesliego), a jego chwilowym znaczeniem, tj. telefonem (tzw. reprezentacja oderwana), a przede wszystkim rozumie, iż znaczenie można nadawać przedmiotowi i czyni to w sytuacji zabawy druga osoba (mama). Swobodne różnicowanie tego, co pomyślane, od tego, co rzeczywiste, operowanie informacjami tylko w myśli we wszelkich zachowaniach „jak gdyby” jeszcze raz pokazują, że dzieci mają pewną wiedzę o umyśle, że są psychologami³.

Rozpoznawanie pragnień, uczuć, rozumienie przekonań, nawet tych fałszywych, świadczy o bogactwie wiedzy psychologicznej dziecka 3-letniego. Choć u starszych dzieci (i dorosłych) łatwo akceptujemy mentalistyczne wyjaśnienia ich zachowania i przyjmujemy, że dziecko rozumie, czym są stany umysłowe, takie jak np. uczucia, to jednak w odniesieniu do dzieci najmłodszych wyjaśnienia tego rodzaju ciągle wydają się podejrzane. Pokazane eksperymenty i obserwacje wskazują jednak, że nie mamy racji. Muszą istnieć wcześniejsze predyspozycje do „czytania umysłu”. Jak piszą Flavell i Miller (1998) „kompetencja czai się za brakiem kompetencji”. Dzieci jako członkowie gatunku, który buduje naiwne teorie umysłu – także już bardzo wcześnie potrafią je budować. Nie jest jednak najistotniejsze w prezentowanych badaniach to, że badacze odkryli, stosując skomplikowane techniki czy wyszukane eksperymenty, że wiedza społeczna małych dzieci jest bardziej bogata i złożona, niż przypuszczal np. Piaget. Nie jest również najważniejsze, iż okazało się, że już 2-, 3-latki mają tak niezwykle obszerną i rozbudowaną wiedzę społeczną. Dużo istotniejsze wydaje się to, że badacze dziecięcych teorii umysłu

2 Na przykład: widzę, że mama widzi, że ja widzę.

3 Takim terminem posłużyła się jako pierwsza Anette Karmiloff-Smith, gdy w książce *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science* zamieściła rozdział pt. „The child as psychologist” na temat rozwoju dziecięcych teorii umysłu.

MARTA BIAŁECKA-PIKUL

zainspirowali nurt badań nad poznaniem społecznym, w ramach którego powstają nowe wyjaśnienia mechanizmu rozwoju wiedzy społecznej.

*

Podsumowując, wskażę cztery cechy podejścia „teorii umysłu”, które powodują zmianę perspektywy w badaniach nad poznaniem społecznym.

Po pierwsze – okazało się, że natura wiedzy, jej istota wydaje się w świetle przedstawionych badań całkowicie odmienna, niż sugerowały to badania klasyczne. Dzieci nie tworzą zbioru wiedzy, która składa się z definicji (pojęcia w rozumieniu klasycznym) czy zestawów cech (podejście probabilistyczne), ale budują złożone modele rzeczywistości, w których potrafią ująć zarówno cechy, jak i relacje między nimi. Są to więc teorie, potoczne czy naiwne, ale jednak takie reprezentacje stanów rzeczywistych, które mają swoje, zastrzeżone terminy (przekonania, emocje, pragnienia), są spójne, służą wyjaśnianiu i przewidywaniu oraz rozwijają się i zmieniają podobnie jak teorie naukowe (od prototeorii przez teorię, odrzucanie przeciwdowodów, następnie częściową inkorporację tych faktów do teorii, aż do nowej, zmienionej teorii). W tym świetle dziecięce nabywanie wiedzy społecznej jest budowaniem modelu czy teorii na temat siebie i swoich związków ze światem społecznym.

Przedstawiona zmiana perspektywy badawczej powoduje, że naukowcy będą prawdopodobnie musieli zweryfikować wcześniejsze modele dotyczące rozwoju poznawania siebie, innych ludzi czy relacji społecznych.

Pokazanie, że dzieci już bardzo wczesnie rozumieją, czym są stany umysłowe (np. pragnienia), pozwala tworzyć nowe hipotezy na temat tego, jak dzieci spostrzegają ludzi i jak odkrywają relacje między sobą a innymi. Nie wystarczy spytać dziecko, kto to jest przyjaciel, czy stosując nawet złożony wywiad zbadać dziecięce rozumienie pojęcia „przyjaciel” (por. Selman, 1980). Trzeba najpierw odkryć, jak dziecko rozumie naturę człowieka, jak buduje swoją wiedzę o ludziach, przyczynach ich zachowań, czyli jak staje się „naiwnym psychologiem”.

Wskazanie, że 4-letnie dzieci rozumieją, iż ludzie mają różne reprezentacje tej samej rzeczywistości pozwala sądzić, że zdolność ta z pewnością wpływa na ich umiejętność współpracy z rówieśnikami, zdolność do porozumienia się z przyjaciółmi i inne relacje społeczne.

Po drugie, przywołując przykład badań nad dziecięcym rozumieniem przyjaźni, można zwrócić uwagę, że dzięki spojrzeniu na wiedzę społeczną dziecka z perspektywy badań nad teoriami umysłu zadawane przez badaczy pytania stają się bardziej podstawowe, zasadnicze i skłaniają do badania kompetencji coraz młodszych dzieci. Można nawet twierdzić, że powracają na nowo tradycyjne pytania rozwojowe, poszerzając perspektywę badań wiedzy społecznej. W świetle wyników uzyskanych przez Repacholi i Gopnik (1997) zastanawiamy się, czy na pewno małe dzieci są egocentryczne w swoim spostrzeganiu innych osób. Analizując procedury eksperymentalne stosowane w badaniach 3-, 4-latków, nieuchronnie zadajemy pytanie, co się zmienia: wiedza dziecka czy kompetencja, czy na pewno to, że nie odpowiada ono na pytanie badacza, oznacza, że nie zna ono odpowiedzi, czy tylko to, że nie jest w stanie pokazać swojej kompetencji w sztucznie zorganizowanej sytuacji (por. Putko, 1998). Inne równie często powracające w badaniach rozwojowych pytania dotyczą kwestii: „zmiana skokowa – zmiana ciągła”, „zdolności wrodzone – zdolności wyuczone”. Wydaje się, że dzięki perspektywie teorii umysłu uzyskujemy na nie nowe, często zaskakujące odpowiedzi. Przykładem mogą być w tym miejscu wyniki uzyskane przez Barona-Cohena (i współpracowników, 1992), który wykazał, iż dzieci w drugiej połowie 2. roku życia, u których rozpoznawano w późniejszym wieku autyzm, nie są zdolne do podzielenia i kontrolowania kierunku patrzenia osoby dorosłej. Zaburzenie mechanizmu podzielenia uwagi (SAM) jest prawdopodobnie wrodzone i uniemożliwia dzieciom autystycznym budowanie teorii umysłu, a w konsekwencji zaburza ich umiejętności w zakresie komunikowania się i kontaktów społecznych, czyli prowadzi do wystąpienia dwóch osiowych objawów autyzmu.

Po trzecie, dzięki badaniom nad teoriami umysłu dostrzeżono, że należy zgłębiać cały system poznawczy dziecka i nie można analizować wiedzy społecznej niezależnie od innych aspektów rozwoju. Próby poznania wiedzy dziecka, abstrahując od poznawania jego możliwości językowych, nie przynoszą odpowiedzi na kluczowe pytania. Jednym z pierwszych problemów, który postawiono w badaniach nad dziecięcymi teoriami umysłu, było pytanie dotyczące roli języka w budowaniu wiedzy o umyśle. Zastanawiano się, czy wiedza o umyśle pozwala dziecku stać się osobą kompetentną komunikacyjnie, bo potrafi ono uwzględnić punkt widzenia partnera rozmowy (tzw. hipoteza poznawcza), czy też jest odwrotnie – to dzięki rozwijającym się sprawnościom językowym zdobywa się wiedzę o stanach mentalnych innych ludzi (tzw. hipoteza konwersacyjna). Badania wskazują (Białecką-Pikul, 2002), że bliższa prawdy jest hipoteza konwersacyjna, gdyż okazało się, że dzieci 4-, 5-letnie lepiej radzą sobie w testach fałszywych przekonań niż trzylatki, ponieważ ich możliwości komunikacyjne są znacząco lepsze. Dowiedziono, że rozwój dziecięcej reprezentacji stanów umysłowych to proces ciągły, a nie skokowy, silnie zależny od rozwoju sprawności komunikacyjnej. Przedstawiane wyniki badań wskazują, że nie można badać wiedzy dziecka o świecie, a szczególnie jego wiedzy społecznej, pomijając jego możliwości porozumiewania się. Innymi słowy, perspektywa badań nazywana nurtem dziecięcych teorii umysłu na nowo uświadomiła badaczom,

NABYWANIE WIEDZY SPOŁECZNEJ

że skupianie się na wąskich, wybranych zagadnieniach, bez uwzględniania całości możliwości poznawczych, nieuchronnie skłania do stawiania pytań dotyczących relacji między badaną wiedzą a innymi aspektami poznania.

Po czwarte, przedstawiany nurt badaczy sprzyja uświadomieniu, że badamy dziecięce poznawanie świata, a nie tylko wybrane fragmenty zdobytej przez dziecko wiedzy. Nurt ten służy również integracji badań nad rozwojem poznania społecznego z badaniami w ramach innych „nierozwojowych” dziedzin (np. filozofii, antropologii, kognitywistyki). Terminem, który umożliwia przyjęcie takiej interdyscyplinarnej perspektywy, jest „reprezentacja”. Nie przez przypadek pierwsze definicje teorii umysłu (Premack, Woodruff, 1978) były szeroko analizowane przez filozofów (Bennett, 1978; Dennett, 1978). Nie dziwi również przyjmowanie perspektywy ewolucyjnej w badaniach nad wiedzą społeczną i zastanawianie się, czemu służy rozwijające się poznanie społeczne, wyrażone chociażby w zadziwiającej zdolności dziecka do rozumienia związków między pragnieniami, przekonaniami i zachowaniem ludzi. Jak pisze Mitchell (1996), przyjmując właśnie perspektywę ewolucyjną, rozumiemy, dlaczego dopiero 3-, 4-latek, który znajdzie się w grupie niekoniecznie życzliwych mu rówieśników, musi nauczyć się być „psychologiem” czy „dyplomata”, musi wiedzieć, dlaczego inni zachowują się w określony sposób. Dziecko młodsze, chronione przez opiekuńczych rodziców, zdobywa przede wszystkim wiedzę o świecie fizycznym, a świat pragnień i przekonań, świat stanów umysłu interesuje je w niewielkim stopniu, zwłaszcza że jego pragnienia są najczęściej natychmiast realizowane, a przekonania zgodne z rzeczywistością. Podsumowując cztery przedstawione wnioski można twierdzić, że są one wsparciem postawionej przez mnie na wstępie artykułu tezy, iż badania nad dziecięcymi teoriami umysłu tworzą nową perspektywę w poznawaniu dziecięcej wiedzy społecznej. Jak napisała Yuill (1997), z tej nowej „perspektywy przypuszczalnie egocentryczny 6-latek jest weteranem w czytaniu umysłu, a 9-miesięczne niemowlę potrafiące używać gestów wskazujących i podzielać uwagę jest już na drodze do rozwoju w pełni dojrzałej teorii umysłu” (s. 282). Moim zdaniem, teza mocniejsza jest również uzasadniona. Badania prowadzone pod hasłem „dziecięce teorie umysłu” nie tylko uzupełniają naszą wiedzę o poznawaniu świata społecznego przez dzieci, nie tylko wskazują, iż już kilkumiesięczne niemowlęta badają świat innych ludzi, ale przede wszystkim przynoszą nowe odpowiedzi na pytania dotyczące natury wiedzy społecznej dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Astington, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Baron-Cohen, S., Leslie A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a `theory of mind'? *Cognition*, 21, 27-43.
- Baron-Cohen, S., Ring, H. (1994). A Model of Mindreading System: Neuropsychological and neurobiological perspectives. [W:] C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 183-207). Hove: Erlbaum.
- Bennett, J. (1978). Some remarks about concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 557-560.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu? Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Butterworth, G. (1995). Origins of mind in perception and action. [W:] C. Moore, P. Dunham (red.), *Joint attention: its origin and development* (s. 29-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campos, J. J., Stenberg, C. (1981). Perception, appraisal and emotion: The onset of social referencing. [W:] M. E. Lamb, L. R. Sherrod (red.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations* (s. 273-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568-570.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about mind. [W:] J. W. Astington, P. Harris, D. Olson (red.), *Developing theories of mind* (s. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1), 15-23.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 1.
- Flavell, J. H., Miller, H. P. (1998). Social cognition. [W:] W. Damon (red. serii), D. Kuhn, R. S. Siegler (red.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Cognitive development* (s. 851-898). New York: Wiley.
- Gibson, E. J., Walk, R. D. (1960). The "visual cliff". *Scientific American*, 202, 64-71.
- Gopnik, A., Wellman, H. M. (1994). The theory theory. [W:] L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman (red.), *Mapping the mind* (s. 257-293). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hala, S. (1997). Introduction. [W:] S. Hala (red.), *The development of social cognition* (s. 3-33). Hove: Psychology Press.
- Hala, S., Carpendale, J. (1997). All in the mind: children's understanding of mental life. [W:] S. Hala (red.), *The development*

MARTA BIAŁECKA-PIKUL

of social cognition (s. 189-240). Hove: Psychology Press.

Hay, D. F., Demetriou, H. (1998). The developmental origins of social understanding. [W:] A. Campbell, S. Muncer (red.), *The social child* (s. 219-248). Hove: Psychology Press.

Leslie, A. M. (1987). Pretence nad representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.

Mitchell, P. (1996). *Acquiring the conception of mind*. Hove: Erlbaum.

Poulin-Dubois, D. (1999). Infants' distinction between animate and inanimate objects: The origins of naive psychology. [W:] P. Rochat (red.), *Early social cognition* (s. 257-280). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.

Putko, A. (1998). Rozwój dziecięcych teorii umysłu jako proces eksplicytacji i systematyzacji. *Czasopismo Psychologiczne*, 3-4, 239-248.

Repacholi, B. M., Gopnik A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- to 18-months olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.

Schaffer, H. R. (1994). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. [W:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 125-149). Poznań: Zysk i S-ka.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and clinical analysis*. New York: Academic Press.

Shantz, C. U. (1983). Social cognition. [W:] P. H. Mussen (red. serii), J. H. Flavell, E. M. Markman (red.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Cognitive development* (s. 295-555). New York: Wiley.

Skarżyńska, K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: PWN.

Trevarthen, C. (1979). Communication and co-operation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. [W:] M. Bullowa (red.), *Before speech* (s. 321-347). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books / MIT Press.

Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind Development: The truth about False Belief. *Child Development*, 72, 3, 655-684.

Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. [W:] C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's /early understanding of mind: Origins and development* (s. 47-70). Hove: Erlbaum.

Wimmer, H., Perner, D. (1983). Beliefs about beliefs. *Cognition*, 13, 103-128.

Yuill, N. (1997) Children's understanding of traits. [W:] S. Hala (red.), *The development of social cognition* (s. 274-296). Hove: Psychology Press.